

# **Reflexions sobre l'adquisició i la intervenció del llenguatge oral i escrit en els alumnes amb necessitats educatives especials: una breu anàlisi de la situació actual i de les perspectives de futur**

Enriqueta Garriga

## **Presentació**

En els darrers anys, els coneixements existents sobre com els nens aprenen el llenguatge i la importància que s'atribueix als interlocutors i als contextos naturals han produït nous enfocaments que han tingut una influència decisiva en la comprensió del llenguatge dels nens amb necessitats educatives especials i en les estratègies d'intervenció i d'avaluació recomanades.

De totes maneres, els dubtes i les dificultats que l'educació del llenguatge planteja als centres educatius són encara un motiu de preocupació i de debat entre els professionals. En aquest sentit, i com a resposta a la demanda que des de la revista *Suports* se m'ha fet, voldria de forma breu posar sobre la taula algunes reflexions sobre el tema que ens ocupa. En conseqüència, en primer lloc em referiré a les aportacions de l'enfocament naturalista a l'adquisició del llenguatge, en la mesura que constitueix un canvi de perspectiva important a l'hora de representar-nos el problema i d'orientar la nostra actuació. En segon lloc, i atesa la importància dels contextos en l'adquisició del llenguatge, em centraré en l'escola inclusiva, que per les seves característiques es revela com un poderós escenari per promoure de manera adequada l'aprenentatge del llenguatge i la comunicació. En

tercer lloc, tenint en compte les més que probables dificultats dels infants amb problemes de llenguatge en l'adquisició de la lectura i l'escriptura, voldria fer esment d'alguns aspectes per treballar en les primeres edats i que s'han revelat com a decisius amb vista a estimular un bon desenvolupament de la llengua escrita en aquests i en tots els infants; aspectes, d'altra banda, que tenen una clara dimensió preventiva. Finalment voldria deixar constància dels problemes que al meu entendre hem d'afrontar en el futur immediat quant a la intervenció en aquest camp.

## **Sobre l'adquisició del llenguatge i la intervenció naturalista**

Sabem que l'adquisició del llenguatge és una activitat que es fonamenta en dos grans pilars (Acosta, 2004): d'una banda, en unes estructures orgàniques i, de l'altra, en una organització òptima dels diversos escenaris socials (família i escola) que actuen com a marcs facilitadors dels processos d'interacció dels adults amb els infants i d'aquests amb els seus iguals (Sistema de Suport a l'Adquisició del Llenguatge). En aquest sentit, doncs, la influència de l'entorn, el paper de la interacció

social, la funció mediatra de l'adult i l'exercici de les funcions del llenguatge en el context natural tenen una influència decisiva en el procés d'adquisició de llenguatge. Des d'aquest punt de vista, totes les persones estarien dotades de la capacitat d'adquirir llenguatge; no obstant això, la interacció social fa que el que l'individu té com a potencialitat esdevingui una realitat efectiva. Així, doncs, el nou plantejament que es proposa és que els factors interpersonals i d'interacció social, i especialment lingüística, són condicions necessàries i imprescindibles per al desenvolupament lingüístic, la qual cosa no implica que siguin condicions suficients, com observem en algun dels infants amb necessitats educatives especials.

D'altra banda, el llenguatge es considera una activitat, una cosa que la persona fa i aprèn a fer; així mateix, el llenguatge se situa en el context d'una realitat viva, dinàmica i canviant, i això permet analitzar-la i intervenir-hi. En aquest sentit, per entendre l'adquisició del llenguatge resulta imprescindible analitzar les funcions que es despleguen en fer-lo servir; és a dir, les intencions comunicatives, sobre qui o què actua i quins efectes o conseqüències deriven de l'acció d'usar el llenguatge. D'aquest fet es desprèn la necessitat de tenir present, en els objectius de treball i d'intervenció, la planificació del context: identificar els elements principals que intervenen en les situacions comunicatives per poder incidir en els aspectes d'ús adequat del llenguatge així com per millorar-ne els aspectes formals i estructurals.

A partir d'aquestes premisses, es considera que la intervenció s'ha de produir en els entorns naturals d'interacció: l'escola i la família; és justament en aquests entorns on, d'una manera contextualitzada i natural, tenen lloc els intercanvis comunicatius i lingüístics, es negocien significats i els interlocutors s'afecten mútuament. Aquest enfocament és el que es coneix com a *naturalista* i té com a objectiu principal la millora de la capacitat comunicativa dels infants amb necessitats educatives especials i hi fa intervenir, principalment, els adults que es relacionen de manera habitual amb aquests infants: els pares i els docents (SÁNCHEZ-CANO, 1999).

### **El paper de l'entorn escolar en l'adquisició de llenguatge**

El plantejament d'escola inclusiva ajuda a emmarcar la nova proposta *naturalista* de com s'ha de considerar el treball del llenguatge en el marc de l'escola, atès que considera que el llenguatge i la comunicació han de ser treballats en contextos naturals i interactius.

Lògicament, és necessari un cert grau de coherència entre la manera d'entendre com s'adquireix la comunicació i el llenguatge en els éssers humans i la planificació del seu ensenyament en el context de les interaccions que es donen en les activitats i rutines diàries, tant de l'escola com de la mateixa llar. Els models explicatius pròxims a les tesis sociointeraccionistes cal que es concretin en situacions educatives tan naturals i interactives com sigui possible, cosa que ens porta a les escoles inclusives. Aquestes escoles es caracteritzen pel fet que tots els alumnes hi tenen les oportunitats d'aprenentatge necessàries i els suports educatius escaients a les seves necessitats individuals, alhora que promouen les interaccions a l'aula, les relacions entre iguals i entre alumnes i adults, i les estructures d'aprenentatge cooperatiu (AINSCOW, 2001). Tot això s'oposa de ple al plantejament que s'han defensat des de les escoles tradicionals, en què es mantenen ambients homogenis de treball i en què els serveis de suport només incideixen en aquells alumnes classificats amb l'etiqueta «de necessitats educatives especials».

Per tant, un model de treball inclusiu suposa un canvi essencial en la forma d'entendre i d'organitzar l'escola, els currículums i els suports, i en la forma de concebre les relacions entre els professionals.

Pel que fa a la manera d'entendre el llenguatge i el paper que hi tenen els diferents interlocutors en el context escolar, aquest model suposa l'activació d'una sèrie de mecanismes, sovint implícits, que possibiliten la comunicació i faciliten l'aprenentatge de la llengua. Aquests mecanismes es converteixen en estratègies en la mesura que els educadors es fan conscients de la seva incidència i dels moments més apropiats per utilitzar-les d'acord amb el nivell de desenvolupament i amb les necessitats comunicatives específiques de cada alumne.

Es diferencia entre les *estratègies per potenciar la comunicació* i les *estratègies d'intervenció lingüística*, que tenen lloc en el marc més ampli de la comunicació (SÁNCHEZ-CANO, 1999). Pel que fa a les *estratègies per potenciar la comunicació*, s'apunta la necessitat de començar a planificar la intervenció a partir del context en què té lloc i de tenir en compte els factors de l'entorn que faciliten un clima comunicatiu en el qual els participants es trobin a gust i se sentin convidats a comunicar-se. L'adequació de l'entorn no és únicament la preparació física de l'ambient –que també hi té un paper important–, sinó, sobretot, la creació d'escenaris que configuren un clima comunicatiu i de confiança.

Les *estratègies d'intervenció lingüística* van adreçades a les qüestions més específiques de l'expressió oral. S'hi distingeixen diferents aspectes:

- Les adaptacions formals del llenguatge: aquest primer aspecte engloba les adaptacions del llenguatge que l'adult utilitza de manera estratègica per comunicar-se millor amb l'infant, com ara utilitzar enunciats breus, d'estructura senzilla, una entonació càlida i uns termes que es refereixen a objectes del context més immediat.
- Les estratègies de gestió de la comunicació i la conversa: aquest grup d'estratègies descriu els mecanismes d'ajuda que l'adult proporciona perquè l'infant adquireixi més competències en la participació en la conversa i en la seva gestió. Aquestes estratègies tenen l'objectiu que l'alumne sàpiga quan i com pot entrar en el torn de conversa, com pot regular la seva participació i la dels altres, de manera que el seu paper en els intercanvis comunicatius vagin guanyant en equilibri.
- El darrer aspecte, el de les estratègies educatives d'interacció verbal, descriu els diferents tipus de retroacció dels docents en resposta a les intervencions comunicatives dels alumnes, i la manera com, a través d'aquests, es pot optimitzar la intervenció de l'infant, valorant-ne les expressions, fent-hi correccions implícites, expandint els enunciats incomplets, substituint els termes equívocs o inespecífics, etc.

En aquesta línia és interessant assenyalar la proposta d'intervenció del Departament d'Educació que es recull en el document *L'ús del llenguatge a l'escola. Propostes d'intervenció per a l'alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge* (2003), elaborat per professionals dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) i dels Centres de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA). Es tracta d'un intent de presentar, a partir de situacions educatives habituals relacionades amb la vida de l'aula, diverses propostes didàctiques que afavoreixen les interaccions comunicatives i que permeten incidir en els aspectes comunicatius i lingüístics dels infants dintre del marc escolar.

### **Alguns aspectes a tenir en compte en l'aprenentatge de la llengua escrita**

Actualment, existeix un cos sòlid de coneixements sobre l'aprenentatge de la llengua escrita –allò que s'entén per lectura–: en quines condicions se n'ha de promoure l'ensenyament, quins són els processos implicats en l'aprenentatge. Però encara no sabem prou bé com s'organitzen i es presenten aquests coneixements útils per articular i guiar propostes pràctiques i educatives (FONT i VILARÓ, 2002).

A partir de la recerca es poden identificar cinc dimensions que promouen l'aprenentatge de la llengua escrita:

- La consciència fonològica o l'habilitat per percebre, identificar i manipular els sons –fonemes– que formen les paraules. Abans que els nens aprenguin a escriure i a llegir, cal que tinguin consciència dels sons que hauran de saber «representar» amb les grafies. Si tenim en compte, d'una banda, que les investigacions assenyalen que les diferències individuals en aquest camp són, al començament de l'aprenentatge de la lectura, més predictives del grau d'èxit que s'obtindrà que qualsevol altra habilitat cognitiva o de llenguatge, i, d'altra banda, que amb un suport instruccional adequat es pot millorar la consciència fonològica de molts infants que presenten dificultats a l'hora de descobrir les convencions del principi alfabètic de forma «natural», considero més que justificat que es tingui present desenvolupar aquesta habilitat a l'hora de plantejar l'aprenentatge de la llengua escrita.
- L'aprenentatge fonètic o el desenvolupament de les habilitats per relacionar les grafies de la llengua escrita amb els sons –fonemes– de la llengua oral que representen. Aquest aprenentatge facilita als infants l'apropiació del codi alfabètic: reconeixement de les grafies (habilitats de percepció visual i direccionalitat), descodificació i codificació (habilitats d'anàlisi i síntesi) de paraules i frases.
- La fluïdesa lectora o l'habilitat per llegir de forma ràpida i fluida un text. En aquest aspecte, el reconeixement automàtic de les paraules, tot i que pot ser un camí, no és suficient (automatitzar no és el mateix que adquirir fluïdesa). Actualment, estratègies com la lectura alumne-adult (l'adult llegeix primer i després ho fa el nen), la lectura conjunta alumne-adult, la lectura dos companys alhora (essent l'un més bon lector que l'altre), la lectura assistida per magnetòfon (l'infant va llegint un text mentre escolta com ho fa un lector fluent pel magnetòfon), etc., poden ajudar a desenvolupar aquesta habilitat que farà que els nens agafin gust per la lectura i llegeixin més.
- El coneixement oral d'un vocabulari bàsic i funcional que pugui ser reconegut i utilitzat en el pla escrit i a partir del qual l'alumne pugui basar les estratègies per ampliar-lo i aprofundir-lo.
- Les estratègies per comprendre el text, objectiu fonamental de la lectura. Possiblement, és la dimensió en què més s'ha avançat aquests darrers anys i en què més estratègies es coneixen (reconeixement de la tipologia textual, anticipació del que es llegirà, idees prèvies, formulació d'hipòtesi de lectura, resposta i generació de preguntes, etc).

Amb tots els coneixements que tenim, crec que caldria no capficar-se tant en l'aplicació d'un mètode (i, això sí, aplicar-lo de manera més intensa als infants que no aprenen o que tenen dificultats) com a dirigir els nostres esforços a descobrir quines possibilitats tenen els nostres alumnes d'aprendre la llengua escrita, la naturalesa d'aquestes possibilitats que ens han de facilitar l'ensenyament d'unes habilitats concretes i, sobretot, les aplicacions pràctiques que l'alumne pot obtenir d'aquest aprenentatge per al conjunt del seu desenvolupament comunicatiu i lingüístic.

### **Reptes que haurem d'afrontar**

No voldria acabar aquestes breus reflexions sobre la intervenció en l'adquisició del llenguatge sense referir-me a alguns dels problemes que els professionals haurem de superar si realment pretenem avançar de forma decidida en el camp que ens ocupa. Les arrels d'aquests entrebancs són certament múltiples i complexos i, entre altres raons, tenen a veure amb la nostra formació, amb els models conceptuals que guien les nostres pràctiques i amb les cultures escolars que predominen en els nostres centres. D'altra banda, no hi sol haver solucions simples a problemes complexos; del que sí que estic segura, però, és que la reflexió compartida entre els diversos agents ens pot dur al camí encertat.

*La col·laboració educativa com a model organitzatiu i de relació professional.* Les diverses investigacions que han estudiat com promoure el canvi a les escoles afirmen que un dels factors que es revelen com a decisius té a veure amb l'existència d'una tradició de treball col·laboratiu entre el professorat, de reflexió conjunta sobre els possibles problemes i el compromís en la recerca de vies alternatives. L'aïllament que s'observa en els professionals, les dificultats per a un autèntic treball interdisciplinari, la parcel·lació de la feina amb l'alumne a causa de la multiplicitat d'especialistes, entre altres variables, dificulten seriosament la necessària articulació d'idees i projectes entre els diversos professionals que han de respondre a les dificultats de comunicació i de llenguatge que presenten els alumnes.

*L'avaluació educativa que té en compte els contextos naturals, qualitativa i dinàmica.* Un altre aspecte que representa una rèmorra important té a veure amb el plantejament de l'avaluació. Malgrat els esforços per superar el predomini del model més clínic que fa prevaler el diagnòstic referit al subjecte, no es disposa ni de processos clars ni d'instruments per avaluar les variables que afecten l'en-

torn i, d'una manera particular, la interacció comunicativa dels mestres amb els seus alumnes. En efecte, si adoptem una visió del desenvolupament de caràcter interactiu i contextual, ens hem de dotar de models i d'instruments que ens donin informació sobre les condicions de la interacció i que ens permetin actuar tant en relació amb el subjecte com amb les variables presents en els escenaris educatius.

*Incrementar la inclusió d'estratègies comunicatives en les pràctiques quotidianes.* La pràctica habitual del professorat continua priorititzant el seu discurs a l'aula en detriment de l'adopció d'una actitud d'escoltar i d'estimular activament les habilitats comunicatives i lingüístiques dels alumnes. Tot i que solen conèixer la importància de promoure la comunicació per part dels alumnes, com també les estratègies adequades, la realitat és que els mestres troben serioses dificultats a incorporar aquests principis a la pràctica diària, probablement perquè encara estan convençuts que el més important en el procés d'ensenyament-aprenentatge és el que ells han de comunicar i transmetre i que «no hi ha temps» perquè els alumnes parlin i s'expressin.

*Donar preferència a les habilitats comunicatives i lingüístiques per sobre de les directament relacionades amb l'aprenentatge de la llengua escrita a l'etapa infantil.* Malgrat que aquest és un tema delicat que s'hauria de matisar, crec del tot necessari qüestionar l'impacte actual de la profusió –durant l'etapa infantil– de pràctiques directament adreçades a l'aprenentatge de la lectoescriptura, en comptes de vetllar i promoure simplement un bon desenvolupament de la llengua oral i el gust per la comunicació. No es pot oblidar que, en definitiva, la llengua escrita és una representació de segon ordre de la llengua oral i que els processos implicats en la seva adquisició (descodificació i identificació de la paraula escrita i comprensió) reposen justament en un bon desenvolupament de la llengua oral.

*Es pot aprendre a llegir per parlar millor.* La lectura i l'escriptura són habilitats lingüístiques i, per tant, la seva introducció cal que s'insereixi en el conjunt de decisions pedagògiques que tenim previstes per a cada alumne en concret: no se'n pot programar l'aprenentatge com quelcom aïllat que es tornarà a connectar més tard amb la resta de la funció verbal, sinó que ha de formar part del mateix programa d'estimulació del llenguatge. Aprendre a llegir cal que s'insereixi en una dinàmica funcional en què la majoria de les tasques tindran un sentit comunicatiu i lingüístic integrat al conjunt d'objectius que tenim dissenyats per a cada alumne.

En el cas dels infants amb dificultats, partirem del principi que la mateixa pràctica d'una habilitat contri-

bueix a la maduració de les funcions cerebrals que aquesta activitat fa engegar. En aquest sentit, i tal com suggereixen Monfort i Juárez (2004):

- Molts nens amb dificultats podran aprendre a llegir i arribar a nivells de normalitat lectora funcional si els mètodes i les contingències d'aprenentatge s'adapten a les seves necessitats i al seu ritme d'aprenentatge.
- Molts altres nens poden també aprendre a llegir si som capaços de definir correctament els objectius d'un aprenentatge orientat a les seves necessitats especials. Fem referència a diferents formes de desenvolupar les habilitats lectores i, sobretot, a diferents nivells de lectura funcional i als diferents requisits de tipus perceptiu, cognitiu, lingüístic i cultural que requereix cadascun d'aquests nivells.
- Molts nens poden fonamentar en la lectura l'adquisició de la comprensió de l'ús del llenguatge oral, així com els continguts socials que tot llenguatge comporta.

El repte serà no tant que un alumne aconsegueixi un nivell concret com de ser capaços d'ajustar el nivell d'exigència a la seva capacitat actual d'aprenentatge, controlant des de fora tant les contingències del contingut de l'aprenentatge com el sentit funcional de l'activitat; el tipus i la naturalesa del material que s'utilitzarà; la forma, l'ordre i la freqüència de la presentació dels materials; la naturalesa, la intensitat i la freqüència del reforç que s'aplicarà.

M'agradaria acabar recordant la metàfora que fan Monfort i Juárez a partir de la frase grega «Doneu-me un punt de suport i aixecaré el món»: un apropament pro-

gressiu i flexible que pot ajustar-se a les característiques de nens «diferents» seria la palanca, mentre que l'energia creadora dels educadors i la seva fe en les possibilitats dels seus alumnes seria el punt de suport.

### Referències bibliogràfiques

- ACOSTA, V. (2004). «Las prácticas educativas ante las dificultades de lenguaje». *Àmbits de Psicopedagogia*, p. 31-40.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2003). *L'ús de llenguatge a l'escola. Propostes d'intervenció per a l'alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Servei de Difusió i Publicacions.
- FONT, J.; VILARÓ, S. (2002). «L'avaluació de la consciència fonològica». *Suports*, 6, núm. 2, p. 135.
- MONFORT, M.; JUÁREZ, A. (2004). *Leer para hablar. La adquisición del lenguaje escrito en niños con alteraciones del desarrollo y/o del lenguaje*. Madrid: Entha Ediciones, p. 119.
- SÁNCHEZ-CANO, M. (1999). *Aprenent i ensenyant a parlar. Ajuda a la comunicació i el llenguatge a l'escola*. Lleida: Pagès editors.

---

**Enriqueta Garriga i Ferriol** és psicòloga, logopeda, mestra d'educació especial i psicopedagoga del CREDA Comarques II i professora de la Universitat Ramon Llull.

---